



Educación y ruralidad en la Argentina: aproximaciones conceptuales, descripción organizacional y normativas

María Amalia Miano⁴ Macarena Romero Acuña⁵ Olga Zattera⁶

Introducción

En este capítulo daremos cuenta del estado de la educación rural en la Argentina desde la implementación de la Ley de Educación Nacional en el año 2006 hasta la actualidad. Para esto se hace necesario comprender la vasta complejidad que la misma adquiere en el territorio nacional, vinculada a la heterogeneidad del espacio rural. En tanto desarrollaremos aproximaciones conceptuales y normativas respecto a lo rural y la educación rural, nuestro enfoque se propone explicar cómo

⁴ Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Adjunta del Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Martín, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) e Instituto para la Inclusión Social, Argentina. Correo electrónico: amiano@unsam.edu.ar.

⁵ Doctoranda de Estudios Sociales de América Latina en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Becaria del CONICET, en el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos de la Universidad Nacional de Rosario. Correo electrónico: macarenaromeroa@gmail.com.

⁶ Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente de la *Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina*. Coordinadora Nacional de Educación Rural ME. Correo electrónico: olgazattera@gmail.com.

se articulan Estado, escuelas y familias en la vida cotidiana. De esta forma, se buscará dar cuenta de una realidad compleja, dinámica y contradictoria en relación con la educación rural vivenciada por docentes, estudiantes, familias y otros sujetos en nuestro país.

Luego de una primera aproximación conceptual respecto a los espacios rurales y los actores sociales presentes en los mismos, realizamos en el segundo punto un recorrido que da cuenta del marco legal y las políticas públicas orientadas a la educación rural en nuestro país, vinculadas a la diversidad de propuestas y formas escolares implementadas en los espacios rurales. Esta diversidad se asocia con las dinámicas estructurales propias de cada región de nuestro país. En el tercer punto damos cuenta de algunos datos estadísticos actualizados respecto a la educación rural y mostramos ciertas tensiones entre el plano de la obligatoriedad planteada por la política pública y las posibilidades reales de cobertura de la educación rural a partir de su infraestructura. En el cuarto punto realizamos un breve recorrido histórico de la administración de la oferta escolar para las poblaciones rurales. En los puntos quinto y sexto damos cuenta del desarrollo de materiales educativos, diseños curriculares y capacitaciones orientadas a la educación rural, al tiempo que mencionamos algunas especificidades de la formación de los docentes rurales en nuestro país. Finalmente, en el séptimo punto mencionamos algunas experiencias de educación rural con las cuales estamos trabajando actualmente las autoras de este capítulo.

De los espacios rurales a las «nuevas ruralidades» en la Argentina

A partir de una revisión bibliográfica de las disciplinas de la antropología y la sociología rural, se puede identificar un consenso entre diversos autores que dan cuenta de procesos de heterogeneización y multifuncionalidad territorial de los espacios rurales. Estos procesos, que se han iniciado desde la década de 1970 en la Argentina y se han profundizado a partir de la década de 1990, han llevado a construir nuevas categorías para definir estos espacios. Por otro lado, resulta relevante definir la ruralidad en relación con el tipo de actor social presente en estos espacios, cuyas actividades productivas han sido también profundamente transformadas en los últimos cincuenta años.

La definición del espacio social rural (Cragolino, 2007), como un lugar históricamente dinamizado por unidades productivas familiares que basaban su actividad económica en la explotación de la tierra, con cierto grado de asilamiento y cohesión interna (Nogar, 2010), se ve trastocada frente a procesos de transnacionalización económica (Miano, 2012), tecnificación del trabajo agrícola que da lugar a un modelo de agricultura industrial (Teubal, 2006), pluriactividad (Murmis y Feldman, 2005) y diversificación en el uso de la tierra (Feito, 2014), entre otros. Frente a estos fenómenos, algunos autores se refieren al concepto de «nueva ruralidad» como

El espacio donde coexisten empresas de alta complejidad tecnológica, empresas que forman parte de grupos económicos extra-agrarios transnacionalizados, empresas del agroturismo, con mundos rurales heterogéneos con campesinos, productores medios y trabajadores rurales segmentados por los procesos de mecanización, grupos étnicos y nuevos desocupados. (Giarraca, 2001, p. 11)

Otros autores destacan las transformaciones que se dan en las relaciones sociales en función de la incorporación de los espacios rurales en el circuito de mercancías globales a partir de la instalación de empresas transnacionales. Con base en esto, se ha construido la categoría de «sociedades locales» (Villafañe, 1998-1999) como «el espacio de relaciones sociales [locales], vinculadas con los procesos de las sociedades globales en las que están inmersas». Esta categoría permite analizar el flujo y la interconexión entre las pequeñas localidades rurales y los centros urbanos nacionales e internacionales con los cuales están conectados.

En cuanto a los actores presentes en estos espacios, en nuestro país la centralidad del debate acerca de cómo definir al sujeto presente en el ámbito rural pareció residir en el hecho de que en la Argentina, a diferencia de otros países de América Latina, tendría una presencia menor el campesinado tal como ha sido descrito de forma clásica por autores como Shanin (1971) o Berger (2006), es decir, un sector que organiza su producción con base en la mano de obra familiar, principalmente para la subsistencia y con poca capacidad de capitalización (Etchichury, 2004). Las investigaciones realizadas en nuestro país parecen coincidir en la presencia de un sujeto que se encontraría a mitad de camino entre el campesinado clásico y los productores capitalistas en relación con la propia conformación del agro argentino. Así, Archetti y Stölen (1975) proponen penetrar en las lógicas de producción distinguiendo tres tipos de economías (campesinas, capitalistas y de colonos o *farmers*) y cuatro clases sociales (campesinos, *farmers*, propietarios rurales y capitalistas). Esto apuntaría a evitar el uso indiferenciado de la categoría campesino en un espacio social en el cual se encuentran actores muy diversos.

En cuanto al ámbito oficial, el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Argentina (INDEC) utiliza como criterio de delimitación de lo rural la cantidad de población agrupada en determinado espacio geográfico. De esta manera, los espacios urbanos serían aquellos que cuentan con más de dos mil habitantes, mientras que los espacios rurales contemplarían a aquella población agrupada en localidades con menos de dos mil habitantes y también a la población rural dispersa, identificada como aquella que «reside en campo abierto, sin constituir centros poblados» (INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2010). Los resultados del último censo nacional realizado en la Argentina, de acuerdo a esa delimitación, se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1. Cantidad de población urbana y rural. Argentina, año 2010

Tipo de población	Población total	Urbana	Rural		
			Total	Agrupada	Dispersa
Total del país	40 117 096	36 517 332	3 599 764	1 307 701	2 292 063

Fuente: INDEC – Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

De acuerdo con estos datos, el 92 % de la población argentina es urbana. En cuanto a la densidad, más de la mitad de la población se concentra en lo que se denomina Región Pampeana y Gran Buenos Aires, en el centro del país.

Tal como mencionamos más arriba, es necesario tener en cuenta la heterogeneidad que presenta la población rural en nuestro país. La misma no sólo se encuentra en transformación en relación con los actores y sus actividades productivas, sino también en función de las transformaciones económicas que

tienen lugar en las diferentes zonas que se pueden identificar en el país.⁷ Lo que nos interesa destacar aquí es que cada una de estas regiones tiene sus particularidades geográficas, productivas y culturales, lo cual influye en los procesos escolares que en ellas se desarrollan, dando como resultado una gran diversidad de ofertas educativas para los ámbitos rurales, tal como desarrollaremos a continuación.

La educación rural en la Argentina: entre la política pública y las formas organizacionales vinculadas a las dinámicas estructurales

En nuestro país, el ejercicio de los derechos de enseñar y aprender consagrados por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación, están regulados por la Ley de Educación Nacional (LEN - 26206/06). Allí se establece que la educación y el conocimiento se constituyen como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. El Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles –la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior-, y ocho modalidades (que se consideran opciones organizativas y/o curriculares de la educación común dentro de uno o más niveles educativos) que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales

⁷ A continuación citamos algunos autores del campo de la investigación educativa que se han especializado en dar cuenta de las singularidades de cada una de estas zonas. Cragnolino (2007, 2011 y 2019); Záttara (2010 y 2015) y Sagastizabal (2006) para lo que se identifica como zona centro de Argentina; en relación a transformaciones económicas y escuelas de islas de distintas secciones del Delta del Paraná ver Neufeld (1985), Romero Acuña, Calamari, Arce, (2014, 2015, 2016) Benencia, y Pizarro (2018) Pizarro (2019), Castillo, Baigún, y Minotti (2016), Tomassi (2017) y Romero Acuña, (2017a, 2018c y 2019); Padawer (2017 y 2019) y Gandulfo (2016) para la zona norte; Díaz (2010) para la zona sur, por citar solo algunos referentes.

y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. La educación rural es una de estas ocho modalidades y se implementa en las escuelas que son definidas como *rurales* según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y las provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE), organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa para asegurar la unidad y articulación del sistema educativo nacional, integrado por los ministros de educación nacional de cada uno de los estados provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Es importante destacar que en el marco de la LEN se establece la obligatoriedad de la educación secundaria. Esto implica para la modalidad de educación rural el desarrollo de formatos institucionales que se adecúen a las necesidades y particularidades de la población en edad de educación secundaria (entre 13 y 18 años) que habita en estos espacios (Artículo N°49 LEN). El marco legal habilita la organización de las instituciones considerando las particularidades territoriales, al mismo tiempo que recupera y reconoce los distintos formatos organizacionales desarrollados a lo largo del tiempo. En este punto es ineludible reconocer la diversidad de modelos de organización escolar para las poblaciones rurales que conviven en el sistema educativo en nuestro país, y que requieren ser concebidos en sus singularidades. Si se considera la adecuación a la densidad de población de la zona donde se localiza la escuela, y por tanto la potencial matrícula institucional, se organizan territorialmente:

- Pequeñas escuelas a las que asisten menos de diez estudiantes a cargo de un único docente (denominadas unitarias o de personal único), diferentes modos de multigraducción para escuelas cuya matrícula resulta insuficiente para organizar la dotación completa de grados (organizadas en dos o tres grupos de estudiantes – bi o tridocentes).
- Escuelas completas con una organización equivalente a las urbanas con un docente a cargo de cada uno de los grados y dirección independiente.

Cabe consignar también ejemplos de escuelas cuya infraestructura contempla las particularidades geográficas del territorio, por ejemplo, escuelas de islas que tienen tres formatos: aquellas construidas en terrenos elevados de manera artificial o se encuentran en terrenos naturalmente altos, las escuelas construidas sobre pilotes y las Escuelas Flotantes (barcos que están equiparados para funcionar como edificio escolar, que surgen en el año 2009, una experiencia única en América Latina).

La trayectoria del nivel primario ha posibilitado tomar lecciones aprendidas, de tal modo que en los niveles inicial y secundario, incitados a la expansión al amparo de la obligatoriedad establecida por la LEN, se han implementado otros formatos institucionales que se suman a la enumeración anterior. Por ejemplo, en el nivel inicial, se cuenta con salas multiedad como anexo de una primaria (para recibir a niños y niñas de 3, 4 y 5 años de edad), salas de matrícula mínima (que se conforman con menos de 10 niños/as), jardines integrados (varias salas en diferentes escuelas con una dirección establecida en una de ellas), maestras itinerantes (los niños/as asisten a la escuela primaria de la localidad y un docente del nivel alterna

entre dos escuelas). Por su parte, en el nivel secundario es posible identificar diferentes formas de organización: Ciclos básicos de la educación secundaria localizados en las escuelas primarias donde asisten diariamente los estudiantes acompañados por un tutor y que reciben con una frecuencia determinada a profesores itinerantes; varias aulas digitales en pequeñas localidades dispersas con modalidad pluriaño vinculadas a una sede central donde se desempeñan los profesores del nivel; escuelas de alternancia a las que asisten los estudiantes durante una semana y dos semanas desarrollan actividades escolares y productivas en su hogar; escuelas multinivel que en un mismo centro educativo desarrollan todos los niveles de educación obligatoria (inicial, primario, secundario); escuelas agrotécnicas, que aun cuando no reciben exclusivamente estudiantes rurales ofrecen formación y certificación específica en temáticas agropecuarias.

Desde la promulgación de la LEN, las diferentes jurisdicciones que cuentan en sus sistemas con escuelas rurales (todas las provincias a excepción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) han desarrollado procesos de formulación de sus propias leyes de educación haciendo alusión a la educación rural y tomando como referencia la ley nacional.

Las políticas centrales para la educación rural a escala nacional están definidas en la Resolución 128/10 del CFE. Allí se expresa que las políticas para la ruralidad se constituyen en un conjunto de medidas que, en línea con las decisiones que se tomen para el conjunto del sistema, atiendan integralmente las necesidades, particularidades y potencialidades de las poblaciones que habitan espacios rurales. Asimismo, se insta a comprender a todas las escuelas rurales, incluso las más aisladas y las de matrícula muy pequeña, en líneas

de acción, programas y proyectos que se definan para las escuelas de cada nivel, anticipando las particularidades de organización y gestión de las mismas. Además, se reconoce el lugar de la institución escolar rural como único espacio público con presencia en todo el territorio del país, lo que le otorga la potencialidad y la responsabilidad para constituirse en referente del Estado frente a sus comunidades (especialmente en las que se encuentran en situación de mayor aislamiento). La Resolución mencionada, además de habilitar el reconocimiento de los modelos de organización propios del ámbito rural para todos los niveles referidos más arriba, avanza en dar referencias para la formación inicial y continua de los docentes rurales.

Lo desarrollado hasta aquí en cuanto a la diversidad de formas organizacionales para la educación rural nos lleva a destacar la relevancia que la LEN implicó en términos de política pública. Las transformaciones a nivel legislativo, y aquellas que las nuevas ruralidades imponen, nos llevan a ver que tanto la dinámica estructural como la política van condicionando las prácticas y procesos educativos que se desarrollan en los ámbitos rurales, dando así lugar a apropiaciones y relaciones sociales particulares. Dichas transformaciones suponen reconocer la presencia del Estado y de distintas instituciones y sujetos específicos que construyen y se apropian diferencialmente de la educación. Cabe aclarar que aquí nos estamos refiriendo a educación en sentido amplio (Achilli, 1999), es decir, a un conjunto de experiencias y procesos formativos que se producen y disputan socialmente, en tanto constituyen bienes preciados y recursos estratégicos.

Finalmente, en cuanto a la educación intercultural, nos interesa mencionar que, a partir de la LEN, la educación

intercultural bilingüe queda establecida como otra de las ocho modalidades mencionadas. Si bien la interculturalidad ha tenido cruces tanto con la educación urbana como rural, desde el año 2006 se establece como una modalidad independiente dentro del sistema educativo. Por otro lado, como se manifestaba más arriba, los estudios rurales en la Argentina han tenido la particularidad de estar ligados mayormente al campesinado y no a las poblaciones indígenas, como sucede en otros países de América Latina.

Algunos datos estadísticos actuales sobre la educación rural en la Argentina

En este apartado desarrollaremos brevemente algunos datos del año 2018, aunque retomaremos al inicio datos de años anteriores para comprender la complejidad del ámbito rural en nuestro país.

Tabla 2. *Unidades educativas por nivel/ciclo de enseñanza; ámbito rural*

Ámbito rural	Nivel /ciclo de enseñanza				
	Inicial	Primaria	Secundaria		
			Ciclo básico	Ciclo orientado	Ciclo básico y orientado
Total país	6 659	10 276	993	22	1 782

Fuente: Anuario Estadístico 2013- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). Ministerio de Educación de la Nación.

En cuanto a la información de esta tabla, cabe señalar que en el nivel primario las escuelas rurales representan aproximadamente el 50 % del total nacional de unidades

educativas de este nivel, aunque en las provincias del noroeste y noreste del país, el porcentaje aumenta hasta el 70 y 80 % de cada total provincial. En el análisis del total de primarias rurales, la distribución por modelo de organización resulta en aproximadamente el 36 % de instituciones con un solo maestro; el 46 % distribuido proporcionalmente entre escuelas de dos, tres o cuatro docentes y el 18 % que presentan la planta completa equivalente a las escuelas urbanas.

Tabla 3. *Matrícula total y de ámbito rural del sector de gestión estatal por nivel*

Nivel educativo	Matrícula total	Matrícula ámbito rural	%
Inicial	1 099 407	127 219	11,6
Primario	3 365 379	461 251	13,7
Secundario	2 766 456	256 535	9,3
Total	7 231 242	845 005	11,7

Fuente: Relevamiento Anual 2013- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). Ministerio de Educación de la Nación.

La lectura comparativa de las tablas precedentes permite algunas reflexiones. El 50 % del total de unidades educativas del nivel primario recibe al 11 % de la matrícula total del nivel. Se evidencia que la cobertura del nivel alcanza prácticamente al total de la población rural (Tabla 1). Constituye un aspecto a seguir resolviendo la cobertura total de los niveles obligatorios a partir del año 2006 (inicial y secundaria).

Tabla 4. Año 2018: Modalidad Rural – Alumnos por modalidad y nivel de enseñanza según división político-territorial

División político- territorial	Total	Modalidad / Nivel de enseñanza											
		Educación Común*				Educación Especial				Educación de Jóvenes y Adultos			
		Total	Inicial	Primario	Secundario	Total	Inicial	Primario	Secundaria	Total	Primario	Secundario	
Total País	943 592	896 908	149 604	472 923	274 381	2 072	424	1 376	272	44 612	14 022	30 590	

Fuente: Relevamiento Anual 2018. DIEE. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Para el año 2018 se identifica para la modalidad rural una cantidad total a nivel país de 934 592 estudiantes que asisten a escuelas rurales en los distintos niveles educativos. Se encuentra que la mayoría de estos estudiantes concurren a la educación común, y dentro de ella, la mayor cantidad de estudiantado se concentra en el nivel primario de educación, decreciendo la población estudiantil a casi la mitad para la educación secundaria. Podemos ver en las entradas de las modalidades que la comparación entre niveles establece el patrón de decrecimiento de población estudiantil para la escuela secundaria. Sin embargo, consideramos que esto no tiene que ver con decisiones individuales (más adelante relacionaremos esta información con el contenido de la tabla 5 para un panorama más vasto de los procesos de escolarización rurales).

Tabla 5. Año 2018: Modalidad Rural. Educación común. – Unidades de servicio por nivel / ciclo de enseñanza según división político-territorial

División político-territorial	Total	Nivel / Ciclo de enseñanza				
		Inicial	Primaria	Secundaria **		
				Ciclo básico	Ciclo orientado	C. básico y C. orientado
Total País	21.461	7.623	10.416	1.013	70	2.339

(**Se consideran las unidades educativas ubicadas en localidades con menos de 2.000 habitantes).

Fuente: Relevamiento Anual 2018. DIEE. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Finalmente, en la tabla 5 vemos que para el año 2018 en toda la región argentina hay un total de 21 461 unidades de servicio por nivel/ciclo de enseñanza para atender a 934 592 estudiantes (tabla 4). En la descripción de la tabla 3 se indicaba

que constituye un aspecto a seguir resolviendo la cobertura total de los niveles recientemente obligatorios. Creemos que estos datos pueden llevarnos a entender lo que sucede en la tensión entre lo que las normativas introducen como obligatorio desde el año 2006 y la vida cotidiana de los sujetos rurales. En la tabla 5 se percibe que hay un total de 10 416 escuelas primarias rurales, mientras que la cifra desciende a 3 422 para el nivel secundario. Esto supone que para el año 2018 la oferta estatal entre nivel primario y secundario (ambos establecidos como obligatorios desde la LEN) disminuye en un 67,2 %. Como se puede ver, si bien para el nivel inicial la diferencia también es significativa, identificamos que la oferta de unidades de servicio tiene su mayor brecha en el nivel analizado.

Para la vida cotidiana de la población rural, estos datos implican recorrer mayores distancias para encontrar unidades de servicios educativos donde continuar los estudios. En algunas ocasiones, para evitar esta dificultad, se gestan procesos de organización de las propias comunidades que dan lugar a configuraciones escolares que garanticen el derecho educativo para los jóvenes de ámbitos rurales, tal como mencionaremos más adelante. Estas experiencias dan cuenta de que no todas las experiencias educativas presentes hoy en nuestro territorio rural son direccionadas desde el Estado, sino que las poblaciones rurales autoorganizadas han logrado generar formas escolares adecuadas a sus necesidades.

Breve recorrido histórico de la administración de la oferta escolar para las poblaciones rurales

Respecto del gobierno de la educación rural, resulta imprescindible señalar que, en la Argentina, desde la década de 1990 todas las escuelas dependen de los gobiernos

provinciales. Así, los modelos de organización y las definiciones curriculares corresponden a los ministerios de educación de cada jurisdicción. Corresponde al Estado nacional definir las políticas públicas comunes al conjunto del sistema educativo que se refrendan en el marco del Consejo Federal de Educación.

Al momento de implementación de la LEN se generó un órgano de gobierno en el Ministerio Nacional: la Coordinación de la Modalidad de Educación Rural. La conformación de la Modalidad recuperó antecedentes que posibilitaron el desarrollo de acciones con diverso nivel de inserción provincial durante las décadas anteriores.

Durante el siglo xx, al amparo de la Ley 1420 de Educación común, obligatoria, gratuita y gradual, paralelamente a la conformación del sistema educativo en todo el territorio nacional se desarrollaron las escuelas rurales en el nivel primario. Tal marco legal ya plantea una formación que incluye las actividades agropecuarias y habilita la organización particular para escuelas de las campañas. La creación de instituciones de nivel inicial y secundario fue avanzando progresivamente conforme demandas locales y configuraciones demográficas, muy lejos de alcanzar la cobertura necesaria. Aun así, en diferentes momentos históricos, la política pública desarrolló a pequeña escala diversos modelos de organización que aún persisten y conviven como ejemplos de adecuación a los territorios. Durante ese extenso periodo, desde el Estado Nacional hubo experiencias de desarrollo de programas y proyectos que atendieron específicamente a las poblaciones rurales. En tanto tales, significaron experiencias locales de gran aceptación por las comunidades, aunque aisladas e insuficientes.

Las primeras oportunidades de mayor escala se implementaron en el marco de las políticas compensatorias

de la década de 1990, en particular a partir de las acciones del Plan Social Educativo (1993-1999). Desde allí se atendieron las escuelas rurales con mejoramiento de la infraestructura, equipamiento institucional, capacitación docente con un esbozo de atención a las singularidades de la enseñanza en plurigrado y particularmente con la implementación del Proyecto 7: atención a las escuelas rurales desde donde se desarrolló el Tercer Ciclo de la Educación General Básica, poniendo en juego experiencias de itinerancia de profesores de nivel secundario en escuelas primarias dispersas. Desde el 2004 y hasta la creación de la modalidad (2006) las acciones nacionales destinadas a las escuelas rurales se implementaron desde un área específica de la Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente. Simultáneamente, en las provincias se desarrollaron diferentes procesos con dos formas más generalizadas: la conformación de un equipo especialmente designado para el diseño y desarrollo de políticas, y actividades destinadas a las instituciones rurales o referentes para la ruralidad en el marco de las direcciones provinciales de los niveles educativos.

Desde el año 2006 las políticas educativas nacionales fueron respaldadas por el financiamiento del Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) resultado de un préstamo del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), el cual se implementó en las provincias con diferentes alcances. El mismo alcanzó a todas las escuelas rurales del país y permitió financiar actividades como producción, edición e impresión de materiales de desarrollo curricular, incluida la producción de programas de televisión, diseño y desarrollo de materiales y propuestas de capacitación docente, provisión de bibliotecas, videotecas, ludotecas, laboratorios institucionales, provisión de útiles

escolares, equipamiento multimedia e informático, diseño e implementación de proyectos escolares vinculados al desarrollo local, mejoramiento de servicios básicos (energía eléctrica y agua) e infraestructura.

Diseños curriculares, planeaciones, materiales educativos y métodos didácticos diseñados y aplicados en el medio rural

En relación con las cuestiones curriculares, tanto en el debate académico como en el desarrollo de las prácticas cotidianas de los docentes, persiste la tensión entre dos grandes líneas de argumentación. La primera pone el acento en satisfacer las necesidades locales, mientras que la segunda reflexiona sobre la integralidad del sistema educativo. Ambas posiciones se ponen de manifiesto en el debate en torno a la necesidad de diseñar un currículum estructurado desde las particularidades sociales, económicas y culturales de cada región o la importancia de disponer de un currículum común en tanto garantía de derecho para los estudiantes en términos de reflejar la intervención del Estado en la distribución del conocimiento. En este marco de debate, la LEN en su Artículo 50 expresa entre los objetivos de la educación rural el de garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema educativo a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales. Así, se habilitan espacios para las definiciones provinciales y locales para las escuelas rurales y se abre el camino para incluir las particularidades en el desarrollo curricular. La definición de la política pública norma sobre lo común y prescribe aquello a lo que todos los estudiantes tienen que acceder, en términos de garantía de derecho; la definición local juega entre lo

común y lo particular, recupera la prescripción y vuelve la mirada a cada territorio, indaga, reconoce regularidades, pone en valor lo propio de cada comunidad (Zattera, 2015).

Respecto de los materiales de desarrollo curricular, cabe mencionar que constituye una vacancia histórica la presencia en el mercado editorial de alternativas que contemplen la especificidad de lo rural. Han sido las políticas públicas las que han posibilitado el acceso a materiales especialmente diseñados para alumnos y docentes de estos ámbitos. Obran como antecedente producciones del Plan Social Educativo que en la década de 1990 se distribuyeron en las escuelas rurales con materiales para las jornadas institucionales que contenían propuestas para los maestros de plurigrado. Respecto de los alumnos, cabe mencionar los cuadernos de trabajo del proyecto para el tercer ciclo de la educación general básica para cada uno de los tres años del ciclo (cuatro cuadernos para cada una de las cuatro áreas de conocimiento: matemática, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales), además de materiales para educación física, plástica e inglés y para el desarrollo de proyectos vinculados con la mejora de la calidad de vida de las comunidades (huerta y vivero, proyectos de salud y vinculación con el mundo de trabajo rural).

Durante la década del 2000 también se elaboraron materiales de desarrollo curricular para el Proyecto Horizontes, Ciclo Básico de la Educación Secundaria: un material impreso por cada una de las áreas de conocimiento y 16 programas de televisión por área, por año. También, algunas provincias desarrollaron sus propios materiales para proyectos específicos, cuestión que no desarrollaremos aquí por motivos de extensión.

Formación inicial y continua de docentes rurales

En la Argentina, la formación inicial de los docentes corresponde al nivel superior. En los niveles inicial y primario se trata de una formación común para el nivel, de carácter no universitario, aunque actualmente se están desarrollando alternativas universitarias. En general, la certificación para las modalidades, incluida la educación rural, se ha reducido a experiencias institucionales que ofrecieron espacios curriculares específicos y en algunas oportunidades espacios de práctica en escuelas rurales.

En el nivel secundario la formación es por disciplina o campo de conocimiento y también se desarrolla en los niveles superior no universitario y en universidades. Vale referir, por tanto, que la formación específica para la modalidad rural constituye aún una vacancia en la oferta educativa. Aun así, a partir de la promulgación de la LEN, progresivamente se ha ido incluyendo en la agenda de la formación la especificidad para docencia en la ruralidad.

Respecto de la formación continua de docentes que se desempeñan en el campo, vale considerar algunos antecedentes. Entre 2001 y 2006, y con el propósito de capacitar a maestros y directivos de 1o y 2o ciclos de la EGB de escuelas rurales – continentales o de islas – de la provincia de Buenos Aires, se desarrolló el curso «Hacia una mejor calidad de la Educación rural». Concretado a través de la Dirección de Capacitación de la Dirección General de Cultura y Educación –DGcye, aportó como innovación un circuito doble de capacitación: capacitadores del equipo central a supervisores, y ellos a los maestros. Garantizó la presencia de la formación en los espacios locales con el propósito de atender a las singulares

condiciones de trabajo docente. Así, se dio respuesta a la demanda de disponer de capacitaciones con temáticas propias de las escuelas rurales y con implementación cerca de los lugares de trabajo y residencia. Abordó cuatro áreas (lengua, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales) con certificación independiente e incluyó la actualización de contenidos y de las didácticas específicas. Esta capacitación recuperó la centralidad del plurigrado y se implementó con modalidad semipresencial (las actividades no presenciales consistían en desarrollar clases en los plurigrados donde se desempeñaban los maestros/as, mientras que las presenciales garantizaron el encuentro e intercambio con el capacitador-tutor y entre los docentes). Este proyecto se ha constituido en uno de los principales referentes de la formación continua pensada como una política universal específica para los docentes rurales.

Posteriormente, y tomando como referencia ese curso, desde el Ministerio de Educación de la Nación se diseñó e implementó el primer postítulo de especialización superior en educación rural. A partir de la experiencia desarrollada se amplió la carga horaria y los espacios curriculares, incluyendo la caracterización del contexto rural y particularidades de la alfabetización en el marco de plurigrados. Se ofreció a todas las provincias del país y el desarrollo tuvo lugar a partir de la articulación entre los equipos nacionales y provinciales. El marco político se concretó a través de la modalidad educación rural y el Instituto Nacional de Formación Docente. Los equipos nacionales diseñaron materiales específicos y se recuperaron los impresos del curso mencionado anteriormente mediante un convenio entre el Ministerio Nacional y la DGCyE de la provincia de Buenos Aires. En cada jurisdicción los equipos provinciales acordaron las líneas de acción con el

Ministerio Nacional. Esta propuesta se implementó en los institutos de formación docente locales, con intervención de los docentes de tales instituciones.

Algunas experiencias de participación comunitaria en la educación rural en la Argentina

En este apartado daremos cuenta de algunas experiencias educativas que le dan un lugar específico a la participación, ya sea de las familias del medio rural como así también de otros actores comunitarios.

Una de estas experiencias se refiere a la *Pedagogía de la Alternancia*, que se constituye como una forma escolar de nivel medio para los jóvenes de ámbitos rurales y que se caracteriza por contar con una configuración institucional e instrumentos pedagógicos específicos (Miano, 2018). La alternancia implica que los estudiantes alternen los tiempos de permanencia entre sus hogares y la escuela (en algunos sistemas de alternancia se trata de dos semanas en la casa y uno en la escuela o una semana en la casa y otra en la escuela). Esta forma escolar surge en Francia en la década de 1930 a partir de la demanda de un grupo de familias campesinas que comienzan a reclamar por una educación adecuada a los contenidos y formas de trabajo y de vida de las familias rurales (Duffaure, 1994). Existen en la actualidad aproximadamente mil trescientas escuelas de alternancia distribuidas en cuarenta países en cuatro continentes (América, Europa, África y Asia).⁸

⁸ Dato aportado por la Asociación Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural (AIMFR) en el marco del Seminario Internacional «La metodología de la alternancia educativa como herramienta eficaz para la inserción laboral de los jóvenes del medio rural» (23 de junio de 2016, Buenos Aires, Argentina).

En la Argentina se cuenta actualmente con tres sistemas de alternancia: las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) que se encuentran en la provincia de Santa Fe, Misiones, Corrientes, Santiago del Estero y Córdoba; los Centros de Formación Rural (CFR), también distribuidos en distintas provincias y los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT) que se encuentran en la provincia de Buenos Aires. Uno de los rasgos más interesantes de estas escuelas reside en su configuración institucional basada en la co-gestión que implica la participación de las familias en la gestión institucional para sostener a estas escuelas como organizaciones (en sus aspectos vinculados a los procesos de conducción interna y de vinculación con otros actores sociales comunitarios locales y no locales).

Dos de las autoras de este trabajo nos encontramos vinculadas a los CEPT y, a partir de nuestra documentación, podemos constatar que las familias que co-gestionan estos centros son padres y madres de los estudiantes que ocupan una posición social de subalternidad (en tanto, en su mayor parte, son empleados y no dueños de las tierras en las que viven y trabajan) en un contexto como el de la provincia de Buenos Aires, que se caracteriza por la concentración de la propiedad de la tierra, la sojificación de la producción, el requerimiento de tecnología sofisticada para el agro, entre otros. La co-gestión se caracteriza entonces por situar a un sujeto social históricamente relegado de los procesos de toma de decisión en una posición de paridad jurídica respecto a otros sujetos (docentes, supervisores estatales, funcionarios locales y provinciales). Estas familias deben realizar aprendizajes significativos para lograr sostener a las escuelas y a su vez aportan sus saberes para construir una lógica colectiva de autoorganización escolar-comunitaria.

La tercera autora realiza una investigación en una escuela ubicada en la zona isleña del Delta Medio del Paraná Rosario-Victoria. El foco de la investigación está puesto en las experiencias formativas de los jóvenes en el pasaje del primario al secundario. El referente empírico es la Escuela Remanso y su comunidad, ya que allí se están realizando esfuerzos para la implementación del secundario dado que para poder completar sus estudios los jóvenes deben desplazarse a la ciudad de Rosario o a otra isla. Esto genera situaciones tensionales respecto de aquello que supone la vida escolar de los jóvenes en relación a los procesos productivos y laborales de las familias (de los cuales en muchas ocasiones los jóvenes son parte, combinando escuela y trabajo en su vida cotidiana). Durante el trabajo de campo se generaron registros de reuniones de cooperadora escolar y de las reuniones mantenidas con el Ministerio de Educación de Santa Fe para la implementación del secundario. Los registros de campo recopilados sobre las experiencias formativas intergeneracionales que suceden en esta escuela respecto del pasaje del primario al secundario, permiten problematizar pros y contras de las distintas propuestas ministeriales y de la comunidad; a la vez que permiten entrever cómo las transformaciones urbanas y la explotación turística del humedal permean la vida cotidiana en la isla, penetrando en las experiencias formativas de los jóvenes y generando marcas y orientaciones en sus recorridos escolares (Romero Acuña, 2018). Frente a esto docentes, familias y jóvenes empezaron a reunirse y organizarse para pensar ¿Qué escuela secundaria queremos? ¿Cómo nos organizamos y defendemos el lugar en donde estamos del avance de la ciudad y el turismo sobre el río? Este proceso de lucha tanto por la escuela secundaria como por la protección de las tierras donde las familias y la escuela se encuentran sigue en pie, resistiendo, tejiendo

acuerdos y generándose rispideces, pero en la búsqueda por el reconocimiento de la complejidad de su realidad.

En la mayoría de los casos, estas experiencias surgen de la autoorganización comunitaria, es decir, las propias familias de los ámbitos rurales se unen para desarrollar estrategias colectivas que ayuden a solucionar su falta de acceso a la educación. Estas iniciativas implican muchas veces establecer vínculos y asociaciones con otros actores en los territorios, entre los cuales pueden existir organismos estatales presentes en las localidades (por ejemplo los Consejos Escolares). En algunos ejemplos vinculados a las escuelas de alternancia, la formalización de esta propuesta educativa por parte del Estado y su reconocimiento oficial ha sido posterior a su efectivo desarrollo. Identificamos en estas prácticas las formas que tienen los sujetos sociales de hacer política pública (Achilli, 1998) con aquello que sedimenta como parte de su propia experiencia cotidiana; entendiendo que

Quando hablamos de políticas educativas hacemos referencia –en un sentido amplio– al conjunto de actuaciones que se generan tanto desde los ámbitos estatales–hegemónicos, como desde los distintos sujetos implicados –ya sean docentes, padres, grupos étnicos, movimientos, los que, en una dialéctica con las anteriores, pueden reforzarlas, rechazarlas, confrontarlas. (Achilli, 1998, p. 2)

A modo de cierre

A través del desarrollo de este capítulo pudimos identificar que el sistema educativo rural en nuestro país se caracteriza por la heterogeneidad de propuestas y formas escolares

implementadas para satisfacer las necesidades educativas de la población rural. Esta heterogeneidad se articula a su vez con la diversidad de actores presentes en los ámbitos rurales de nuestro país, lo que se vincula también con las características productivas, culturales y sociales de las distintas regiones y las profundas modificaciones experimentadas a partir de la presencia del monocultivo de la soja y la extensión del agronegocio. Consideramos que, en este contexto complejo, la educación rural en varias ocasiones excede su rol meramente educativo para convertirse en un ámbito que se propone el arraigo de los jóvenes y sus familias e incluso, en algunas experiencias, la conformación de un sujeto crítico en relación con el modelo de desarrollo rural hegemónico (asociado con la explotación a gran escala, el uso indiscriminado de agrotóxicos, la concentración de la propiedad de la tierra, entre otros).

Hemos recorrido también algunas tensiones vinculadas con lo que hemos denominado el ámbito de la política pública y las formas de apropiación y generación de espacios educativos por parte de las comunidades rurales, como así también una amplia variedad de iniciativas de formación orientadas a los docentes de estos ámbitos.

Como mencionamos en el desarrollo de este trabajo, constatamos en nuestro vínculo con las comunidades rurales que en muchas ocasiones, en un territorio amplio y diverso como el de nuestro país, las escuelas rurales se constituyen como espacios sumamente relevantes para la sociabilidad de las comunidades, a la vez que garantizan el derecho básico a la educación para estas comunidades que están siendo profundamente castigadas y que en muchos casos se ven obligadas a desplazarse hacia grandes centros urbanos para su supervivencia.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1998). Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente. *Revista Lote* (18).
- Archetti, E. y Stölen K. A. (1975). *Explotación familiar y acumulación de capital en el campo argentino*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Berger, J. (2006). *Puerca tierra*. Buenos Aires: Punto de Lectura. Congreso de la Nación Argentina. (28 de diciembre de 2006). Ley Nacional de Educación 26.206. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>.
- Consejo Federal de Educación. (13 de diciembre de 2010). Resolución n.º 128. Recuperado de: <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/128-10.pdf>.
- Cragnolino, Elisa (comp.) (2007). *Educación en los espacios sociales rurales*. Córdoba: Serie Colecciones. Estudios sobre Educación. Centro de Publicaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Duffaure, A. (1994). *Educación, medio y alternancia*. Buenos Aires: APEFA.
- Etchichury, L. (2004). *Viejos y nuevos liderazgos en poblaciones rurales de la campaña bonaerense. La construcción de nuevos tipos de articulación socio-política*. Ponencia presentada al III CALAAR, Tilcara.
- Feito, M. C. (2014). *Ruralidades, agricultura familiar y desarrollo*. Buenos Aires: La Colmena.
- Giarraca, N. (2001). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires: CLACSO.

- Miano, A. (2012). *A este pueblo le vino la modernización de golpe*. Tesis inédita para optar por el título de Doctor en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Miano, A. (2018). Familias y comunidad como actores educativos. El enfoque pedagógico e institucional de las escuelas rurales de alternancia. En P. Cardona (Comp.), *Educación y equidad en contextos rurales: debates y propuestas*, (pp. 21-42), México: RIER.
- Murmis, M. y Feldman, S. (2005). Pluriactividad y pueblos rurales: examen de un pueblo pampeano. En G. Neiman, y C. Craviotti, (Comps.), *Entre el campo y la ciudad. Desafíos y estrategias de la pluriactividad en el agro* (pp. 15-47), Buenos Aires: CICCUS.
- Nogar, C. (2010). Los espacios rurales en transformación. Cambios y escenarios. Un abordaje teórico. En A.G. Nogar y G.P. Jacinto (Comps.), *Los espacios rurales. Aproximaciones teóricas y procesos de intervención en turismo rural* (pp. 13-34). Buenos Aires: La Colmena.
- Romero Acuña, M. (2018). Ciudad, ruralidad isleña y políticas públicas. Experiencias formativas de los jóvenes en el Delta del Paraná (Rosario-Argentina). *Kult-Ur*, 5(10), 170-189.
- Shanin, T. (1971). *Peasants and peasants societies*. Londres: Penguin.
- Teubal, M. (2006). Expansión del modelo sojero en la Argentina. De la producción de alimentos a las commodities. *Realidad Económica*, (220), 71-96.
- Villafañe, A. (1998-1999). Procesos globales y consecuencias locales. El caso de comunidades de la pampa bonaerense argentina. *Etnia*, (42-43), 85-103.
- Zattera, O. (2015). *Enseñar y aprender en el campo*. Instituto de Currículum y Evaluación Universidad Nacional de Lomas de Zamora.